

## Docenti e nuove tecnologie: l'esperienza del Teamblogging

### Teachers and new technologies: the Teamblogging experience

Paola Cortiana<sup>a</sup>, Giovanna Barzanò<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università di Padova – FISPPA*, [paola.cortiana@unipd.it](mailto:paola.cortiana@unipd.it)

<sup>b</sup> *MIUR e UCL IoE London*, [dott.giovanna.barzano@gmail.com](mailto:dott.giovanna.barzano@gmail.com)

#### Abstract

Nel tempo sono divenute sempre più numerose le ricerche sull'utilizzo delle tecnologie a scuola, sia sul loro effetto sull'apprendimento, sia sulle condizioni necessarie per un loro efficace utilizzo in ambito didattico. A tutt'oggi si registra però una diffusa diffidenza da parte dei docenti in questo ambito.

Questo studio riflette sulle resistenze dei docenti, proponendo un'esperienza di integrazione efficace delle nuove tecnologie a scuola attraverso le iniziative promosse da Rete Dialogues, una rete nazionale di scuole impegnate nella pedagogia del dialogo, nell'ambito del progetto internazionale Generation Global. Lo studio si sofferma in particolare sull'importanza della creazione di un contesto di apprendimento adatto, in cui i docenti vengano formati, supportati e messi in rete tra loro, nell'ottica della creazione di una comunità professionale di lavoro supportata dal computer.

**Parole chiave:** docenti; TIC; blog; dialogo; apprendimento cooperativo.

#### Abstract

Researchers' interest in technologies at school is longstanding and still increasing, tackling both their impact on learning, and the conditions of their effective use in education. A main concern is however, teachers' widespread lack of confidence towards new technologies.

This paper analyses an experience of effective integration of new technologies at school and offers some reflections on teachers' perceptions about the development of their awareness. This is based on the initiatives implemented by Rete Dialogues, an Italian national school network committed to practice the pedagogy of dialogue and linked with the international project Generation Global. We focus in particular on the importance of creating a suitable learning environment, in which teachers are trained and supported. We observe how the role of peer tutoring is crucial and building a computer-supported cooperative community of professionals become possible.

**Keywords:** teachers; ICT; blog; dialogue; cooperative learning.

<sup>1</sup> Le autrici ringraziano Pietro Boscolo, Docente Emerito dell'Università di Padova, per le osservazioni e il contributo nella messa a punto degli strumenti e nelle analisi svolte. Ringraziano inoltre Maria Lissoni, docente di matematica all'ISSIG Bobbio di Torino e coordinatrice di Rete Dialogues e Lorenzo Raffio ricercatore del TBIGC per la collaborazione nella raccolta dei dati e il supporto tecnico. Un sentito grazie va infine, ma non in ultimo, al Tony Blair Institute for Global Change e a tutti i dirigenti, docenti e alunni di Rete Dialogues che hanno preso parte a CODIRS e DINC.

## 1. Premessa

Molti sono gli studi che si interessano all'uso del computer in quanto strumento capace di promuovere l'apprendimento: nel tempo sono divenute sempre più numerose le ricerche sia sugli effetti che le Tecnologie di Informazione e Comunicazione (TIC) producono sull'apprendimento, sia sulle condizioni necessarie al loro efficace utilizzo in ambito didattico (Bereiter, 2002; Jonassen, Howland & Marra, 2013; Karchmer-Klein, 2013; Richardson, 2006). La ricerca educativa evidenzia anche in Italia la necessità di creare nuovi ambienti di apprendimento, in cui le TIC possano divenire strumento efficace, opportunità di crescita e valorizzazione del capitale umano. Gli esempi di innovazione non mancano, ma rimangono per lo più isolati: nella maggior parte degli istituti italiani l'apprendimento attraverso le TIC continua ad essere trascurato, a favore del classico modello educativo della lezione frontale, in cui dominano forme di scrittura tradizionale e approcci storico-narrativi, basati sull'ascolto, la lettura e la mediazione del docente (Biondi & Cerini, 2015). Le motivazioni alla base della insoddisfacente integrazione delle nuove tecnologie nella pratica scolastica quotidiana in Italia sono innanzitutto connesse alla scarsa presenza di risorse tecnologiche a scuola e alla difficoltà nelle procedure di accesso agli strumenti, spesso disponibili solo in aule diverse da quella della lezione. Accanto a queste difficoltà però sono individuabili altre motivazioni.

La letteratura internazionale individua due principali resistenze all'introduzione delle nuove tecnologie all'interno della pratica didattica da parte degli insegnanti (Ertmer, 2005; Rogers, 2000 e, per il contesto italiano, Rivoltella, 2006). Le resistenze appartenenti al primo gruppo sono legate a fattori esterni o estrinseci: il contesto scolastico e la carenza – lamentata dagli insegnanti – di effettiva disponibilità di risorse tecnologiche e di facilità di accesso ad esse, nonché la mancanza di supporto e di formazione adeguata. Un secondo gruppo di resistenze è riconducibile invece a fattori interni o intrinseci, cioè alle caratteristiche personali dei docenti e alla loro motivazione. Le ricerche evidenziano il ruolo svolto dalla percezione che i docenti hanno delle proprie capacità di utilizzare le TIC e dalle loro credenze rispetto all'efficacia che queste possono rivestire nella pratica didattica quotidiana (Legrottaglie & Ligorio, 2014; Tezci, 2011).

Negli ultimi vent'anni sono stati sviluppati numerosi modelli teorici per interpretare l'atteggiamento dei soggetti verso le TIC, al fine di comprendere come favorirne l'integrazione e l'utilizzo. Tra questi si ricorda il modello elaborato da Compeau & Higgins (1995), che fa riferimento alla Social Cognitive Career Theory (SCCT) di Lent, Brown e Hackett (1994) e ha evidenziato cinque costrutti per spiegare l'utilizzo delle TIC in ambito professionale: (i) Outcome Expectations/Personal, che riguarda la percezione delle conseguenze dell'utilizzo delle tecnologie sulla performance lavorativa; (ii) Outcome Expectations/Personal, che si riferisce alle conseguenze percepite sul piano personale; (iii) Self-Efficacy, che corrisponde alla percezione della propria capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici; (iv) Affect, ovvero l'emozione/interesse coinvolti nell'utilizzo delle ICT e infine (v) il costrutto rappresentato dal livello di Anxiety o reazione emotiva legata alla performance delle tecnologie. Un ulteriore modello teorico interessante ai fini della presente ricerca è quello della Technology Acceptance (Bagozzi, Davis & Warshaw, 1992; Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989 e per la sua ulteriore diffusione Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003), che evidenzia l'importanza della percezione dell'utilità (perceived usefulness) e della facilità d'uso (perceived ease of use) degli strumenti tecnologici nella disponibilità ad utilizzare concretamente le TIC: più elevati sono le percezioni di utilità e di facilità d'uso, maggiore sarà la predisposizione dei soggetti ad adottare l'innovazione (Muscarà & Messina, 2015).

Ciò che risulta fondamentale nel determinare l'utilizzo da parte dei docenti delle nuove tecnologie è la loro motivazione, intesa come costrutto complesso a cui concorrono diversi fattori (Boscolo, 2012). Di fronte alla necessità da parte degli insegnanti di acquisire nuove competenze, è importante fare riferimento alla Expectancy-value Theory di Wigfield & Eccles (2002), che, nell'indagare la motivazione rispetto a un compito, evidenzia il ruolo rivestito da diversi fattori: l'interesse, l'utilità, il valore per l'accrescimento del sé, il senso di efficacia. Quest'ultimo è fondamentale nel favorire l'integrazione delle TIC a scuola: affinché i docenti integrino le nuove tecnologie nella pratica quotidiana, devono infatti riconoscersi come in grado di utilizzarla (Ropp, 1999); gli insegnanti che mostrano un senso di efficacia più alto si mostrano più aperti a nuove idee e maggiormente disponibili a sperimentare nuove metodologie (Legrottaglie & Ligorio, 2014).

## 2. La ricerca

Siamo partiti dal problema di ricerca rilevato: le resistenze degli insegnanti verso le TIC, come fattore che concorre a determinarne il limitato utilizzo. Abbiamo considerato che per favorire l'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola da parte dei docenti è necessario rilevare due tipi di fattori:

- fattori esterni (*estrinseci*), garantendo formazione e supporto ai docenti, oltre che strumenti adeguati;
- fattori interni (*intrinseci*), curando la motivazione dei docenti, considerata nella sua complessità (il senso di efficacia, l'interesse, l'utilità e il valore per l'accrescimento del valore del sé).

Obiettivi dello studio sono quindi stati di indagare:

- le condizioni che possono favorire un contesto di apprendimento adatto per l'uso delle TIC;
- i cambiamenti nell'atteggiamento dei docenti coinvolti nelle azioni del progetto, con particolare riferimento a fattori quali:
  - l'aumento del senso di efficacia rispetto all'utilizzo delle nuove tecnologie;
  - l'accrescimento dell'interesse verso le potenzialità del progetto, per i suoi contenuti ma anche per le sue modalità di realizzazione;
  - la valorizzazione dell'utilità di ciò che si è richiesti di fare;
  - la consapevolezza dell'importanza del progetto per l'accrescimento del valore del sé.

Il progetto a cui abbiamo fatto riferimento è stato *Generation Global* (allora *Face to Faith*), promosso nel 2011 da Rete Dialogues<sup>2</sup>, MIUR e Tony Blair Faith Foundation (oggi Tony Blair Institute), declinato nei due sottoprogetti COstruire il DIALOGO, Riscoprire la Scrittura (CODIRS) nel 2014/15 e Dialoghi IN Corso (DINC) nel 2015/16. Entrambi i sottoprogetti erano volti a promuovere l'importanza della riflessione sulla propria identità (Ligorio,

---

<sup>2</sup> Rete Dialogues (RD) (<http://www.retedialogues.it>) è una rete nazionale di istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275/1999) composta di scuole di diverse regioni che si è costituita nel 2011 per progettare, realizzare e condividere esperienze di educazione al dialogo e alla multiculturalità. Attività centrale di RD è stata l'attuazione delle iniziative promosse dal progetto Generation Global, per cui il MIUR ha firmato diversi protocolli d'intesa, nel 2011, 2012, 2014.

2010) e a realizzare dialoghi multiculturali e interreligiosi (O'Byrne & Smith, 2015; Osler, 2015), utilizzando le TIC per comunicare le idee e per fare esperienza dell'altro (Ligorio & Herman, 2005).

Attività cardine del progetto è stato il *Teamblogging*, un'esperienza di scrittura online individuale/collettiva che ha coinvolto le 30 scuole di Rete Dialogues a partire da un duplice assunto sull'uso delle TIC e in particolare del blog: (i) può favorire l'instaurarsi di un dialogo tra studenti appartenenti a scuole, regioni e Paesi diversi; (ii) può integrarsi con la scrittura scolastica.

L'esperienza di dialogo attraverso il blog era articolata in tre settimane, e prevedeva che alunni di diverse scuole (2677 alunni coinvolti in totale nel biennio 2014/15 e 2015/16) dialogassero tra loro a distanza, scrivendo online su tematiche fondamentali che venivano specificamente proposte: la propria identità, il futuro, il credo, il cibo. Le interazioni attraverso il blog erano precedute e seguite da approfondimenti mirati (visione di un docufilm, incontri con esperti, videoconferenze), e facevano parte di più ampi percorsi curriculari sulle tematiche del dialogo e della scrittura attraverso le TIC. Il progetto ha fatto registrare notevole entusiasmo da parte degli alunni (si veda Barzanò, Cortiana, Jamison, Lissoni & Raffio, in press) e dei docenti coinvolti, e si è rivelato quindi il contesto ideale per approfondire l'atteggiamento di questi ultimi verso le TIC. È già stato notato che i blog sono strumenti efficaci per la didattica (Bruni, 2009; Mancini & Ligorio, 2007; Tavosanis, 2011), che riscuotono le simpatie degli insegnanti in quanto comportano forme di espressione vicine alla scrittura tradizionale (Di Fraia, 2007).

Per creare situazioni di apprendimento motivanti, il Teamblogging ha previsto una particolare attenzione alla formazione e al supporto dei docenti: chi si faceva promotore del progetto all'interno delle proprie classi, sapeva di poter contare su aiuti e confronto con i colleghi.

In particolare in ognuno dei due anni di attività si sono realizzati:

- giornate di formazione d'approccio per i docenti sulla tematica del dialogo e della scrittura attraverso le TIC;
- predisposizione di un toolkit con materiale informativo in formato cartaceo e digitale per la realizzazione delle attività nelle classi;
- presenza di un helpdesk virtuale molto sollecito, ma informale ed accogliente a cui indirizzare domande e richieste e presenza di tutor (colleghi più esperti) a distanza disponibili a fornire assistenza;
- creazione del blog dedicato per i docenti *O' Blog*, per condividere dubbi, successi e insuccessi e creare il senso di appartenenza a una rete;
- monitoraggio del progetto attraverso giornate di formazione in itinere e a conclusione del progetto.

### **3. Metodo**

#### **3.1. Strumenti**

È stato condotto uno studio qualitativo riguardante le attività condotte negli anni 2014/2015 e 2015/2016, utilizzando i seguenti strumenti, volti a rilevare le percezioni e gli atteggiamenti dei docenti:

- questionario in entrata, costituito da cinque quesiti a risposta aperta, somministrati prima dell'avvio del progetto con gli studenti. Precedute dalla richiesta di alcune informazioni di carattere generale, le domande intendevano rilevare timori, necessità e aspettative rispetto al progetto nel suo complesso;
- questionario in uscita, costituito da dieci quesiti, anch'essi a risposta aperta, somministrati a conclusione dell'esperienza, per comprendere la percezione delle ricadute dell'esperienza sull'atteggiamento e sulle abilità di scrittura degli studenti e sulla propria professionalità di docente. Il questionario richiedeva anche considerazioni su aspetti tecnici e organizzativi;
- commenti inseriti all'interno del blog dedicato ai docenti *O' Blog* e postati in itinere, nel corso di tutta l'esperienza.

Ci siamo orientati verso quesiti a risposta aperta perché permettono agli intervistati di esprimersi più liberamente, evitando di fornire suggerimenti o esemplificazioni per non cadere in errori di risposta suggerita e nell'effetto alone.

### 3.2. Partecipanti

Hanno partecipato alle attività in classe 243 docenti di varie discipline (60% materie letterarie; 15 % lingua straniera; 25% altre materie) di scuole di diverso ordine e grado (il 60% era costituito da istituti secondari di I grado) di sette regioni d'Italia (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio, Puglia). I docenti coinvolti avevano l'opportunità di conseguire un credito di formazione aggiuntivo se, oltre a condurre il lavoro di classe, partecipavano alla valutazione delle attività, utilizzando gli strumenti previsti. Tra i 243 coinvolti, 174 docenti (98 il primo anno e 76 il secondo) hanno accettato la proposta, partecipando attivamente a tutte le fasi di ricerca: hanno risposto ad entrambi i questionari ed hanno scritto commenti sull'esperienza in *O' Blog*, su questi si concentra la nostra analisi. Si tratta dei contributi di docenti motivati, che hanno scelto deliberatamente di aderire alle iniziative e sperimentare le azioni del progetto, anche se poco esperti nell'uso delle TIC. I requisiti di partecipazione specificavano chiaramente che non era necessaria alcuna competenza tecnologica e si sarebbe allestito un helpdesk pronto a sostenere chi aveva incertezze.

## 4. Risultati

Al termine dell'indagine i dati resi disponibili da ognuno dei 174 docenti erano costituiti da: (i) le risposte al questionario in entrata; (ii) i contributi nel blog; (iii) le risposte ai questionari in uscita. Il materiale testuale – nel suo complesso – è stato fatto oggetto di analisi del contenuto “carta e matita” secondo un approccio classico basato sulla strutturazione manuale *ex post* in categorie concettuali (Losito, 2007; Tuzzi, 2013). Sono state effettuate più letture dei dati che hanno permesso progressivamente di focalizzare i temi emergenti mediante un procedimento *bottom up* che fa riferimento all'approccio della Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998; Tarozzi, 2015), una metodologia di ricerca qualitativa e un insieme di procedure che consiste nel generare teorie “radicate” nell'analisi e nell'interpretazione dei dati. In particolare, il procedimento di *progressive focusing* ha consentito di identificare *ex post* alcune categorie per ogni quesito. Il processo di astrazione dei concetti in categorie più generali e generalizzabili è stato condiviso da più ricercatori. Nella nostra elaborazione abbiamo preso in considerazione in ogni risposta la categoria prevalente, nell'intento di raggiungere una rappresentazione nitida delle istanze emergenti.

Nei paragrafi successivi proponiamo i risultati più significativi attraverso due sintesi (Figura 1 e 2), in cui vengono riportate le percentuali di risposte ascrivibili a ciascuna delle categorie da noi individuate come prevalenti. Ci soffermiamo in particolare sulle risposte a due dei cinque quesiti dei questionari in entrata e a quattro quesiti dei questionari in uscita, arricchiti dai commenti inseriti all'interno di *O' Blog*.

#### 4.1. L'analisi dei questionari in entrata

Le risposte ai questionari in entrata hanno confermato le resistenze da cui ha preso avvio la riflessione teorica. In particolare, nelle risposte al primo quesito "Quale è la vostra maggiore preoccupazione nell'affrontare questo percorso di formazione nel suo complesso?", i docenti hanno evidenziato timori riconducibili sia a fattori esterni che interni. Il fattore maggiormente citato è interno e riguarda l'insicurezza per le proprie capacità di condurre le attività (26%). Tra i fattori esterni troviamo l'inadeguatezza degli strumenti a disposizione (il 23% degli intervistati), i tempi ristretti (17%) e l'atteggiamento degli alunni: superficialità (22%) e demotivazione/delusione (11%), per un totale pari al 33% (Figura 1).

Accanto alle preoccupazioni, i docenti manifestano anche interesse e speranze, sui quali è possibile intervenire per accrescere la motivazione e superare le resistenze. Al secondo quesito: "Quale opportunità vedete nell'esperienza del Teamblogging che ci accingiamo a fare?", i docenti mostrano infatti un atteggiamento di fiducia costruttiva. I docenti si aspettano ricadute positive tanto sugli alunni (49%), quanto su loro stessi (51%) come si evince dalla somma della percentuale delle rispettive categorie. Il 38% infatti ritiene che il progetto possa costituire occasione di approfondimento del dialogo tra gli alunni e l'11% si prefigura un'opportunità per migliorare le competenze di scrittura. In ogni caso gli insegnanti intravedono complessivamente un'opportunità per sé stessi, per approfondire la loro conoscenza degli alunni (22%), per formarsi in senso lato (16%), per imparare a utilizzare i nuovi mezzi di comunicazione (13%) (Figura 1).

DOMANDE QUESTIONARIO ENTRATA	CATEGORIA PREVALENTE EVIDENZIATA DALL'ANALISI	N	%
1. Qual è la vostra maggiore preoccupazione nell'affrontare questo percorso di formazione?	Impreparazione dei docenti (la propria)	45	26%
	Inadeguatezza degli strumenti a disposizione	42	24%
	Atteggiamenti superficiali da parte degli studenti	38	22%
	Ristrettezza dei tempi disponibili	30	17%
	Demotivazione/delusione degli studenti (per mancati riscontri)	19	11%
<b>TOTALE</b>		174	100%
2. Quale opportunità vedete nell'esperienza del Teamblogging che ci accingiamo a fare?	Occasione di dialogo per gli studenti	66	38%
	Approfondimento della propria conoscenza degli studenti (docenti)	38	22%
	Formazione e arricchimento personali (docenti)	28	16%
	Miglioramento della propria capacità di utilizzare nuovi mezzi di comunicazione (docenti)	23	13%
	Miglioramento delle abilità di scrittura degli studenti	19	11%
<b>TOTALE</b>		174	100%

Figura 1. I questionari in entrata: le categorie evidenziate dall'analisi, i risultati (N totale = 174).



#### 4.2. I questionari in uscita e i post di O' Blog

Le azioni di monitoraggio, formazione, tutoraggio a distanza hanno fatto dell'attività del Teamblogging un'esperienza positiva di crescita personale e collaborazione tra pari. Al termine del percorso le risposte ai questionari in uscita segnalano nel complesso un clima di entusiasmo verso l'esperienza, sia per le ricadute sugli alunni, che sulla propria professionalità e crescita personale.

DOMANDE QUESTIONARIO USCITA	CATEGORIA PREVALENTE EVIDENZIATA DALL'ANALISI	N	%
1. Quale atteggiamento avete rilevato negli studenti al termine del progetto?	Entusiasmo	45	26%
	Disponibilità al dialogo	33	19%
	Partecipazione	30	17%
	Curiosità verso le altre culture	30	17%
	Impegno	19	11%
	Spontaneità	14	8%
	Delusione per il mancato riscontro	3	2%
<b>TOTALE</b>		174	100%
2. Quale conferma avete avuto durante la realizzazione del progetto?	Possibilità di coinvolgere gli studenti	73	42%
	Potenzialità della rete	44	25%
	Bisogno di comunicare degli studenti	40	23%
	Familiarità dei ragazzi con le nuove tecnologie	17	10%
<b>TOTALE</b>		174	100%
3. Quale sorpresa vi ha riservato il progetto?	Serietà e profondità mostrata dagli studenti più difficili	85	49%
	Disponibilità degli studenti ad aprirsi e raccontarsi	68	39%
	Scarsa confidenza con le nuove tecnologie	14	8%
	Nessuna	7	4%
<b>TOTALE</b>		174	100%
4. Quale opportunità vi ha offerto il progetto in termini di crescita personale e professionale?	Conoscere le potenzialità degli studenti	47	27%
	Mettersi alla prova come docenti	42	24%
	Comprendere le opportunità offerte dalle TIC	33	19%
	Sperimentare una tecnologia più vicina agli studenti	24	14%
	Conoscere gli adolescenti nella realtà extra-scolastica e il loro mondo	19	11%
	Riscontrare valori comuni tra studenti e docenti	9	5%
<b>TOTALE</b>		174	100%

Figura 2. I questionari in uscita: quesiti considerati, categorie evidenziate dall'analisi, risultati (N totale = 174).

Come avevamo ipotizzato (primo obiettivo di ricerca), alla base del superamento delle resistenze dei docenti vi è l'allestimento di un contesto di apprendimento adatto. Nel nostro caso il contesto è stato creato offrendo risorse tecnologiche adeguate, materiale illustrativo

e documentazione in formato cartaceo e digitale, iniziative di formazione interattiva online e in presenza, nonché presenza di un *helpdesk* virtuale e di tutor a distanza particolarmente solleciti e capaci di complicità. Questi elementi sono frequentemente citati spontaneamente nei post di *O' Blog*.

Una volta create le condizioni per favorire la realizzazione delle attività, particolare attenzione è stata dedicata alla promozione della motivazione dei docenti, ulteriore obiettivo di ricerca. Facendo riferimento alla *Expectancy-value Theory* di Wigfield & Eccles (2002), si evidenzia che l'esperienza del Teamblogging ha favorito i quattro diversi aspetti che concorrono a determinare la motivazione verso il compito: interesse, utilità, senso di efficacia, valore per l'espressione del sé.

In tutte le componenti di Wigfield & Eccles le ricadute sull'atteggiamento dei docenti sono state positive. Riportiamo qui alcuni dati significativi tratti dalle risposte al questionario in uscita e prendiamo ad esempio alcune riflessioni condivise all'interno di *O' Blog* (Figura 2).

Una lettura attenta dei dati emersi dai questionari, integrati dai commenti inseriti nel blog, permette di tracciare considerazioni importanti sulla motivazione dei docenti e sulle sue componenti:

- interesse: i docenti mostrano un interesse sincero per il percorso intrapreso. Considerando le risposte alla prima domanda (Figura 2), emerge che questo è stato per gli insegnanti interessante, soprattutto perché ha stimolato negli studenti entusiasmo (26%), disponibilità al dialogo (19%), curiosità per le altre culture (17%). L'esperienza è ritenuta fondamentale per promuovere tra gli studenti una riflessione sull'identità e sul dialogo, con scambi e discussioni su temi delicati come il multiculturalismo e il dialogo interreligioso, che possono essere affrontati in modo costruttivo solo attraverso un coinvolgimento attivo da parte dei docenti (Banks, 2004; Sleeter, 2012). I commenti inseriti su *O' Blog*, lasciano intuire l'emergere di spunti di riflessione rilevanti: "Entrare a far parte delle "storie" scritte dai ragazzi, cercare di comprendere le dinamiche sottese ai loro dialoghi e contestualmente poter io stessa dialogare e confrontarmi con altri docenti nell'ottica dell'arricchimento reciproco e umano e professionale è stata un'esperienza nuova, che mi ha coinvolto molto" (Greta, docente di lettere, scuola secondaria di I grado, Lombardia);
- utilità: il progetto si è rivelato decisamente utile secondo diverse prospettive. Ha permesso di conoscere meglio gli alunni, scoprendo disponibilità al dialogo, coinvolgimento e serietà anche da parte degli studenti ritenuti più difficili (49%), mettendo in evidenza loro potenzialità prima sconosciute (27%), evidenziando il loro bisogno di comunicare (23%). Scrive Ester in un post di *O' Blog*: "Noi docenti non sappiamo, non abbiamo mai abbastanza tempo di scoprire quello che sono veramente i nostri studenti, cosa pensano davvero, cosa e come vivono: li vediamo ma non li conosciamo fino in fondo. Leggere i loro commenti mi ha permesso di aprire uno spiraglio sulle loro vite, sui loro interessi, su ciò che sanno fare." (Ester, docente di matematica, scuola secondaria di I grado, Toscana). L'utilità del lavoro consiste proprio nel suo riservare sia conferme che sorprese (Figura 2) rispetto alle aspettative dei docenti. Il coinvolgimento superiore al previsto proprio da parte degli alunni con problemi è davvero una sorpresa (segnalata dal 49%) ed è foriera di molti interrogativi pedagogici che meritano approfondimento. Ma il 39%, manifesta grande sorpresa anche per il mondo di emozioni e intensità che le parole virtuali dei ragazzi dischiudono davanti a loro. Non sembra essere riconosciuta



grande utilità alle attività invece, per quanto concerne il miglioramento delle competenze di scrittura degli studenti. Laddove nel dichiarare le proprie aspettative, l'11% dei docenti aveva evidenziato quest'attesa (Figura 1), nel questionario di uscita nessuno spontaneamente ne dà riscontro. Questo dato stimola una riflessione più ampia, a cui si dovrà dedicare un approfondimento adeguato: in questa sede vogliamo sottolineare come la scrittura utilizzata all'interno dei blog è riconducibile alle scritture provvisorie (appunti, schemi), non revisionate, con evidenti carenze in termini di coesione testuale; risulta pertanto ancora poco conciliabile con la scrittura tradizionale (Cortiana, 2016). Tuttavia le risposte dei docenti lasciano trasparire temi interessanti da cui partire per intrecciare un dialogo proficuo tra le due diverse forme espressive. Numerosi docenti evidenziano la libertà con la quale gli studenti si esprimono nei blog: sono lontani dall'ansia da valutazione, presi da una nuova attenzione per il destinatario della loro scrittura, come osservano ad esempio i docenti Irene e Giacomo: "La scrittura scolastica comporta un impegno e un'attenzione nella consapevolezza che ciò che si produce sarà oggetto di valutazione da parte dell'insegnante. Nel blog si coglie invece spontaneità, un racconto esperienziale più libero senza pensare a come si deve scrivere, ma lasciando andare 'le dita sulla tastiera' che raccontano il vissuto." (Irene, docente di lettere, scuola secondaria di I grado, Veneto). "I miei studenti hanno iniziato un po' come fanno di solito: sottovalutando la portata emotiva di quello che gli viene proposto. Ma non appena hanno iniziato a leggere e a scegliere il contatto a cui rispondere, il clima generale è cambiato. Hanno iniziato a chiedermi se quello che stavano scrivendo andava bene (da che punto di vista? Contenuto? Forma? Il primo risultato ottenuto è stato proprio questo: una maggiore attenzione concreta a quanto si scrive e a come si scrive. Scrivere a persone vere, che leggeranno e commenteranno a loro volta" (Giacomo, docente di lettere, scuola secondaria di I grado, Lombardia);

- senso di efficacia: affinché i docenti possano cimentarsi con il compito con serenità e sicurezza devono essere messi nelle condizioni migliori per affrontarlo e devono essere affiancati prima, durante e dopo il percorso. Molti docenti, inizialmente timorosi di non essere in grado di gestire le richieste del progetto e di destreggiarsi con le TIC, sono invece riusciti a portare a termine l'esperienza: hanno cominciato a sviluppare una percezione di competenza rispetto all'impiego delle TIC che non si sarebbero immaginati. Non abbiamo un dato specificamente ascrivibile a questo costrutto. È utile però riflettere su quanto ci segnalano indirettamente il 42% di docenti che dichiara di aver avuto la possibilità di coinvolgere gli studenti. Non si trova invece più traccia, nelle risposte al questionario di uscita, dei timori che erano stati espressi nelle risposte in entrata. Sono solo il 2% i docenti che osservano la delusione dei ragazzi per mancati riscontri o malfunzionamenti, mentre in ingresso, come si è già osservato, il 22% temeva la superficialità degli studenti e l'11% la delusione/demotivazione. Avevamo un 33% di docenti scettici sulla propria capacità di coinvolgere gli studenti, ci ritroviamo dopo l'esperienza con un 2%. Il calo è molto netto e lascia ipotizzare che il successo riscontrato con gli studenti, il fatto di essere riusciti a lavorare bene e a coinvolgerli appieno si sia tradotto per i docenti in un accresciuto senso di autoefficacia. Fondamentale è stata a questo fine la creazione di un contesto di lavoro cooperativo animato da colleghi-tutor (comunità professionali di apprendimento, Brodie, Illic, Juric & Hollebeek, 2013; Stoll & Louis, 2008). I docenti, che si erano incontrati di persona durante le giornate di formazione residenziali di lancio del progetto, hanno poi dato vita a una comunità di lavoro virtuale, resa efficace e animata dal coinvolgimento in un

compito condiviso. Per tutto il corso delle attività infatti si sono scambiati opinioni, hanno condiviso difficoltà e suggerimenti all'interno del blog dedicato. A partire dall'anno scolastico 2015/2016, la condivisione dell'esperienza si è estesa anche gruppi chat su supporti mobili (cellulari): "Il forum *O' Blog* rappresenta un terreno davvero fertile, a mio avviso, dove incontrarsi, confrontarsi, condividere, riflettere e crescere insieme umanamente e professionalmente. La costruzione intergenerazionale di conoscenza, sappiamo bene che nasce da loro: da quei bambini e adolescenti coinvolti, con le loro idee, le loro emozioni. Il loro bagaglio intriso di tradizioni e di culture a volte così diverse, ma così vicine, ha permesso che anche noi docenti potessimo scendere in campo, conoscerci e confrontarci." (Pamela, docente di inglese, scuola secondaria di I grado, Puglia). "Lo strumento *O' Blog* offre una reale condivisione delle osservazioni e riflessioni tra colleghi che si trovano anche a mille chilometri di distanza su contenuti operativi. Da un punto di vista pratico, l'uso di una chat con WhatsApp, ha permesso anche la trasmissione immediata di informazioni per problemi di piattaforma, di pubblicazione di post e molte riflessioni estemporanee sul lavoro dei ragazzi." (Angela, docente di scuola secondaria di II grado, Sicilia);

- valore per l'espressione del sé: l'esperienza è stata riconosciuta come importante per la propria crescita personale, come si evidenzia nelle risposte relative al quesito "Quale opportunità vi ha offerto il progetto in termini di crescita personale e professionale?". I docenti sottolineano che il progetto ha permesso loro di mettersi alla prova (24%), di sperimentare e comprendere le opportunità offerte dalle TIC (19%), che favoriscono l'avvicinamento e la comunicazione tra alunni e docenti (Figura 2). Grazie al tutoraggio e al lavoro cooperativo, possiamo ipotizzare quindi che le TIC siano divenute strumento per "l'espressione del sé". Con il concetto di "valore per l'espressione del sé" Wigfield & Eccles (2002) fanno riferimento al ruolo rivestito da alcuni compiti nel favorire l'espressione della propria personalità, delle proprie aspirazioni e quindi nel promuovere la valorizzazione del singolo. "Il confronto continuo con i colleghi sugli interventi postati dai ragazzi è stato simpatico, divertente, mi ha arricchito: ciascuno di noi osservatori prendeva ad esempio dei commenti particolarmente significativi o indicativi di uno stato d'animo, o di una preoccupazione, o di una speranza... e lo commentava a sua volta. Nei post di *O' Blog* ho cercato spesso di fare riferimenti a quanto detto da questo o quel collega, per agganciarli al suo intervento e stimolare una discussione." (Caterina, docente di inglese, scuola secondaria di I grado, Veneto). Ci è apparso chiaro come, sentendosi parte di una comunità e sostenendosi a vicenda, i docenti grazie al progetto Teamblogging abbiano migliorato la loro autostima, superando la computer anxiety (Compeau & Higgins, 1995).

## 5. Conclusioni

Il consenso dei docenti per i progetti CODIRS e DINC avvalora, come da ipotesi di ricerca, il modello teorico di Compeau e Higgins (1995) e la Technology Acceptance Theory di Venkatesh et al. (2003), nel più ampio quadro teorico di riferimento delle resistenze estrinseche e intrinseche degli insegnanti (Ertmer, 2005; Rivoltella, 2006; Rogers, 2000) e del modello motivazionale elaborato da Wigfield e Eccles (2002).

L'esperienza del Teamblogging di Rete Dialogues/Generation Global conferma innanzitutto il ruolo dei fattori estrinseci, quali la facilità d'accesso e d'uso (perceived ease

of use secondo la Technology Acceptance Theory) degli strumenti tecnologici, che devono essere sostenuti da monitoraggio e assistenza solleciti.

Ci permette inoltre di ribadire l'importanza di agire sui fattori intrinseci ed in particolare sulla motivazione considerata nelle sue diverse componenti: l'utilità (perceived usefulness della Teoria di Venkatesh); l'interesse (Affect nel modello teorico di Compeau e Higgins); il valore per l'espressione del sé (Outcome Expectations/Persona); il senso di efficacia (Self-Efficacy), che permette il superamento della reazione emotiva di ansia legata alla performance determinata dalle tecnologie (Computer Anxiety).

Come si è visto, nel favorire l'esito positivo dei percorsi attivati e la motivazione dei docenti, un ruolo fondamentale è stato svolto dal lavoro cooperativo e dalla creazione di una "comunità di apprendimento professionale" (Brodie et al., 2013; Stoll & Louis, 2008). Vogliamo anche sottolineare l'importanza rivestita in quest'esperienza dal blog dedicato per i docenti *O' Blog* e dal gruppo creato attraverso l'applicativo per supporti mobili Whatsapp.

Numerosi studi hanno dimostrato come l'apprendimento sia positivamente influenzato dal lavoro cooperativo (Scardamalia & Bereiter, 2014) e come a sua volta l'apprendimento cooperativo possa essere favorito dalle TIC (Jeong & Hmelo-Silver, 2016; Stahl, Koschmann, & Suthers, 2014).

Nel caso dei due percorsi di Teamblogging abbiamo qui illustrato le attività dal punto di vista degli insegnanti, abbiamo rilevato in altra sede (Barzanò et al., in press) il contributo che quest'attività ha portato alla pedagogia del dialogo interculturale e interreligioso e all'apprendimento degli studenti, creando un ambiente di apprendimento che potremmo definire "intergenerazionale" (Fielding, 2011), in cui docenti e studenti imparano insieme.

Riteniamo interessante ricordare a questo proposito le sette caratteristiche che un contesto collaborativo supportato dal computer dovrebbe avere secondo Jeong e Hmelo-Silver (2016) e che abbiamo ritrovato nella nostra analisi dei due percorsi CODIRS e DINC: (i) stabilire un compito condiviso; (ii) favorire la comunicazione tra gli apprendenti; (iii) favorire la condivisione delle risorse; (iv) stimolare processi produttivi da parte di tutti; (v) stimolare la co-costruzione delle conoscenze; (vi) monitorare e favorire la regolazione delle attività; (vii) creare spirito di appartenenza e di gruppo.

In conclusione, motivare i docenti e favorire il lavoro cooperativo supportato da computer risulta essere cruciale per un'integrazione efficace delle TIC nell'insegnamento, ma richiede proposte disegnate con cura e attenzione. La semplice trasmissione delle abilità relative all'utilizzo delle TIC, su cui vertono ad oggi ancora numerosi corsi di formazione, non produce di per sé la capacità di integrare tali competenze nella pratica dell'insegnamento (Lawless & Pellegrino, 2007). Sembra purtroppo ancora lontana o per lo meno troppo rara la classe dove i contenuti disciplinari le pratiche pedagogiche e gli strumenti funzionano come vasi comunicanti e costituiscono la linfa vitale di vere comunità di apprendimento cooperativo.

Il lavoro che abbiamo qui documentato è solo l'inizio di un percorso di analisi che intendiamo approfondire, lavorando su questi ed altri dati, per comprendere i diversi itinerari che i singoli docenti possono compiere nel loro approccio con le TIC. Riteniamo che le storie individuali di apprendimento, costruite con le testimonianze diacroniche raccolte in esperienze progettuali di lunga durata, possano offrire conoscenze preziose per identificare più specificamente con uno studio longitudinale, che cosa ha funzionato, che cosa può sciogliere una resistenza, aprire nuove vie e nuove prospettive operative.

## Bibliografia

- Bagozzi, R.P., Davis, F.D., & Warshaw, P.R. (1992). Development and test of a theory of technological learning and usage. *Human Relation*, 45(7), 660–686.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296–305.
- Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M., & Raffio, L. (2017). New means and new meanings for multicultural education in a global–Italian context. *Multicultural Education Review*, <http://tandfonline.com/doi/full/10.1080/2005615X.2017.1346554> (ver. 29.07.2017).
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biondi, G., & Cerini, (eds.). (2015). C'è bisogno di avanguardie educative?. *Rivista dell'istruzione*, 6, 4–7.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Torino: UTET.
- Brodie, R.J., Illic, A., Juric, B., & Hollebeek, L. (2013) Consumer engagement in a virtual brand community: an exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66, 105–114.
- Bruni, F. (2009). *Blog e didattica*. Macerata: EUM.
- Compeau, D.R., & Higgins, C.A. (1995). Application of social cognitive theory to training for computer skills. *Information Systems Research*, 6(2), 118–142.
- Cortiana, P. (2016). Comparing multimodality and traditional writing: an experience in secondary school. *TD Tecnologie Didattiche*, Online first.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P., & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1002.
- Di Fraia, G. (2007). *Blog-grafie. Identità narrative in rete*. Milano: Guerini e Associati.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 8 marzo 1999, n. 275. “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology, Research & Development*, 53, 25–40.
- Fielding, M. (2011). Radical democratic education and emancipatory social pedagogy: prolegomena to a dialogue. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Social pedagogy and working with children: engaging with children in care* (pp. 177-194). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jeong, H., & Hmelo-Silver, C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: how to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*, 5, 247–265.
- Jonassen, D., Howland, J., & Marra, R.M. (2013). *Meaningful Learning with technology* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson New International Edition.

- Karchmer-Klein, R.A. (2013). Best practices in using technology to support writing. In S. Graham, C.A. Macarthur & J. Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 309-333). New York, NY: Guilford.
- Lawless, K.A., & Pellegrino, J.W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575–614.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–121.
- Legrottaglie, S., & Ligorio, M.B. (2014). L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 183–190.
- Ligorio, B.M., & Hermans, H. (2005). *Identità dialogiche nell'era digitale*. Trento: Erickson.
- Ligorio, M.B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning, *Culture & Psychology*, 16, 109–115
- Losito, G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, I., & Ligorio, M.B. (2007). *Progettare scuola con i blog*. Milano: Franco Angeli.
- Muscarà, M., & Messina, R. (2014). Percezione delle competenze e dell'utilità d'uso delle tecnologie in classe e modelli di formazione dei docenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII(13), 181–195.
- O'Byrne, W.I., & Smith, S.A. (2015). Multicultural education and multiliteracies: exploration and exposure practices with preservice teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 31, 168–184.
- Osler, A. (2015). The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7(1-2), 12–25.
- Rete Dialogues. <http://www.retedialogues.it> (ver. 15.07.2017).
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corvin press.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo professionale*. Roma: Carocci.
- Rogers, P.L. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research*, 22(4), 455–472.
- Ropp, M.M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402–423.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. In R.K. Sawyer (ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 397-417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sleeter, C.E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3) 562–584.

- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2014). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R.K. Sawyer (ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (pp. 479-500). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2008). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavosanis, M. (2011). *L'italiano del web*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2015). *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teacher's ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483–499.
- Tuzzi, A. (2013). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). Usage acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 365–382.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (eds.). (2002). *Development of academic achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.